Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8670293
Centre d'intérêt: 080

Hardy-Roch, Marcelle, 1941-.

Le rapport du chercheur aux faits investigués dans les sciences de l'éducation ou La pratique du chercheur à la découverte de l'élève en croissance au carrefour des influences familiales et scolaires quant à son présent et son devenir professionnel et social / Marcelle Hardy. -- Version intégrale. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1983.
13 p. ; 28 cm.

"Communication présentée au Colloque national de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, Paris, septembre 1983". Code: C-105. Bibliogr.: p. 11.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Recherche en éducation * Sociologie de l'éducation * Chercheur * Méthode de recherche * Méthode d'analyse * Philosophie des sciences

L'auteure livre quelques-uns des jalons qui structurent sa pratique sociologique de chercheuse dans un secteur des sciences de l'éducation. Les jalons présentés s'appuient, d'une part, sur les travaux de plusieurs méthodologues et s'enracinent, par ailleurs, dans l'expérience de recherche que l'auteure conduit depuis 1979 sur le phénomène du secondaire professionnel court et les difficultés d'apprentissage au niveau des études secondaires. A partir de sa recherche, l'auteure amorce une réponse à la question posée dans son atelier, soit : le rapport du chercheur aux faits investigués. Elle essaie, dans un premier temps, de présenter le fait éducatif, puis, dans un second temps, elle répond aux interrogations proposées sur la définition de la scientificité, l'explication des faits et les schèmes de compréhension.

Type de document: r

EDUQ 8670293

# LE RAPPORT DU CHERCHEUR AUX FAITS INVERTIGUES DANS LES SCIENCES DE L'EDUCATION. ou LA PRATIQUE DU CHERCHEUR A LA DECOUVERTE DE L'ELEVE EN CROISSANCE AU CARREFOUR DES INFLUENCES FAMILIALES ET SCOLAIRES... VERSION INTéGRALE.

Marcelle Hardy
C-105
INRS-Education

1983

EDUQ 8670293

# LE RAPPORT DU CHERCHEUR AUX FAITS INVESTIGUÉS DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ou

# LA PRATIQUE DU CHERCHEUR À LA DÉCOUVERTE DE L'ÉLÈVE EN CROISSANCE AU CARREFOUR DES INFLUENCES FAMILIALES ET SCOLAIRES QUANT À SON PRÉSENT ET SON DEVENIR PROFESSIONNEL ET SOCIAL

Communication présentée au Colloque National de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, Paris, Septembre 1983.

Version intégrale

C-105

Marcelle Hardy

INRS-Éducation
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1
CANADA

## 1- Introduction

Je me permets de vous livrer ici, quelques-uns des jalons qui structurent ma pratique sociologique de chercheuse dans un secteur des sciences de l'éducation. J'avoue que mes réflexions sur le rapport du chercheur aux faits éducatifs investigués sont souvent vacillantes, je vous les présente pour que vous m'aidiez à les étoffer, à les solidifier pour que j'arrive à mieux les structurer.

Le rapport du chercheur aux faits investigués nous renvoie d'une part à la définition des "faits" dans les "sciences de l'éducation" et d'autre part au mode de perception et de réflexion du chercheur ou à la lecture, de ce dernier, de la réalité éducative dont il veut rendre compte. Le chercheur, en tant qu'agent qui observe et lit le réel puis l'interprète et l'explique, exerce une pratique. Les "faits" dans les sciences de l'éducation sont nombreux, variés et complexes mais renvoient tous au "fait éducatif" c'est-à-dire au phénomène éducatif. Le rapport du chercheur aux faits investigués repose donc sur la pratique du chercheur et sur la définition du "fait éducatif".

Les jalons présentés ici s'appuient sur les travaux de plusieurs méthodologues, je ne vous nomme que ceux qui m'ont guidée dans le processus quotidien de ma recherche soit: Glaser and Strauss (1977), Tremblay (1968), Grawitz (1974), Ouellet (1981), Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968). Ces jalons s'enracinent aussi dans l'expérience de recherche que je conduis depuis bientôt quatre ans sur le phénomène du secondaire professionnel court et les difficultés d'apprentissage au niveau des études secondaires. M'appuyant sur la pratique de recherche ainsi élaborée et qui constituera la toile de fond du présent exposé, je me permets d'amorcer modestement une réponse à la question centrale du présent atelier soit: le rapport du chercheur aux faits investigués. Sur cette toile de fond, j'essaierai, dans un premier temps, de faire une triple présentation du fait éducatif puis, dans un deuxième temps, je m'appliquerai à répondre aux interrogations proposées sur la définition de la scientificité, l'explication des faits et les schèmes de compréhension.

## 2- Le "fait éducatif"

La pratique du chercheur, ou mieux, le regard qu'il porte sur le "fait éducatif" détermine la définition qu'il privilégiera du fait ou des faits éducatifs eux-mêmes. Être actif et réflexif, le chercheur scrute le "fait éducatif". Ce fait est une réalité sociale complexe, vivante, mouvante et en constante évolution, pour en rendre compte je ne peux me situer dans la démarche de Popper. C'est plutôt l'approche de Kuhn et Feyerabend qui permet à ma perspective sociologique de s'exercer pour comprendre et expliquer le "fait éducatif".

Dans les sciences, le "fait" est ce qui est reconnu, constaté par l'observation que ces faits soient physiques, biologiques ou sociaux. Le terme "fait" renvoie au terme "phénomène". C'est-à-dire à tout ce qui se manifeste à la conscience que ce soit par l'intermédiaire des sens (phénomènes extérieurs, physiques, sensibles) ou non (phénomènes psychologiques, affectifs). Jusqu'à maintenant le fait est un donné qui existe à l'extérieur du chercheur, mais c'est le chercheur qui donne un sens à ce fait par l'observation qu'il en fait et la conscience avec laquelle il l'identifie. Le rapport chercheur $\longleftrightarrow$ "fait" s'inscrit dans une recherche du sens, une recherche de la signification de ce

qui est reconnu et observé. Cette recherche de la signification peut se développer à plusieurs niveaux, nous en distinguons trois:

1° Le "fait" dans son apparence en tant que relations entre quelques phénomènes. L'attention du chercheur est alors focalisée sur l'identification des relations entre les phénomènes afin d'identifier les déterminismes qui régissent ces relations. C'est ce qui est appelée l'explication causale. Il s'agit d'identifier les relations de causes à effet ou d'antériorité qui lient deux ou plusieurs phénomènes ou faits nettement délimités; puis de prouver que la relation identifiée est bien réelle et non fallacieuse. En sciences de l'éducation ce type d'analyse est très répandue et sert habituellement à cerner un aspect bien précis de la vie scolaire de l'élève et seulement celui-là; par exemple les interactions enseignant-enseignés dans l'acquisition d'une notion de français ou de mathématiques, les relations entre des indicateurs de l'origine sociale et la réussite scolaire, etc... Ce type d'investigation du fait éducatif permet de cerner de façon très précise et minutieuse les relations entre quelques caractéristiques de l'expérience et même du cheminement scolaire de l'élève. Elle oblige en même temps à un morcellement de ceux-ci et évacue le contexte social et culturel de l'expérience éducative de l'élève de ses maîtres et de sa famille que le chercheur se voit presque obligé de nier pendant une bonne partie de son processus de recherche. En effet, celui-ci doit poser que tous les éléments extérieurs aux quelques aspects ou faits qu'ils scrutent sont équivalents. N'est-ce pas ce que signifie l'expression: "Toutes choses étant égales par ailleurs". À mon avis, l'explication causale est une forme limitée et partielle de recherche du sens de telle ou telle action éducative ou de quelques faits éducatifs particuliers mais elle ne peut suffire - même quand plusieurs explication causale, sur divers aspects du fait éducatif, sont juxtaposés - pour dégager le sens du "fait éducatif" lui-même. Car la complexité de l'expérience éducative elle-même avec ses multiples dimensions: intellectuelle, psychologique, sociale, culturelle, économique, organisationnelle et politique dépasse la somme de ces analyses partielles.

2° Le fait en tant qu'expérience et observation. Ici les phénomènes économiques, sociaux et moraux sont appelés c'est-à-dire sont objet de la recherche de significations. Ce qui est scruté est ce qui est observable: tout ce qui est objet d'expérience possible, qui apparaît dans l'espace et dans le temps. Dans les sciences de l'éducation, ce deuxième niveau de la recherche du sens renvoie à tout ce qui peut être vu, entendu, observé, raconté par les élèves, ou à leur sujet ou au sujet de leurs pairs, de leur famille, de leurs enseignants, de la direction et du personnel d'encadrement de l'école et du projet pédagogique proposé. Ces propos et (ou) ces observations peuvent concerner les sujets mentionnés, ci-haut, ou les rapports que ces sujets ou groupes de sujets établissent entre eux et (ou) avec le projet pédagogique qui leur est proposé et dans les conditions qui leur sont presque toujours imposées. C'est d'abord[1] à ce niveau d'analyse du "fait éducatif" que se situe la recherche actuellement en cours sur "Le phénomène du secondaire professionnelle court". Et c'est à partir de mon expérience de chercheuse dans ce procesus de recherche que je peux répondre aux questions de cet atelier sur la définition de la

1 Jusqu'à maintenant nous avons principalement travaillé à ce 2° niveau d'analyse du fait éducatif. Au cours des prochaines années, les résultats obtenus et attendus nous permettront de questionner les fondements du "fait éducatif" c'est-à-dire le fait en tant que phénomène et essence des choses.

scientificité, l'explication des faits et le développement des schèmes de compréhension en sciences de l'éducation. Afin d'éclairer mon propos il me paraît donc nécessaire de vous présenter très rapidement la structure de ce processus de recherche. Celui-ci s'inscrit dans le cadre d'une approche qui peut être qualifiée de systémique[2] de type inductif reposant principalement sur des données qualitatives et référant à l'ensemble du cheminement scolaire de l'élève d'où la perspective longitudinale.

Dans ce type d'approche, l'idée ou l'élément déclencheur du processus de recherche est l'identification d'un problème habituellement complexe qui touche une population particulière; pour nous, ce sont les élèves du professionnel court. Ces élèves posent effectivement des problèmes: ils se retrouvent dans une filière peu prestigieuse de l'enseignement secondaire après un cheminement scolaire qui est l'objet de nombreuses interrogations et ils ne semblent, à première vue, ni s'y plaire, ni rencontrer les objectifs assignés à ce secteur. Ce problème, lorsqu'on le considère de près, implique de nombreuses dimensions. Ces élèves cohabituent quotidiennement avec l'ensemble de la population des élèves de 12 à 18 ans qui sont intégrés dans une des écoles secondaires publiques du Québec. Ils ont une origine sociale clairement identifiable et une histoire scolaire spécifique. Ils sont conscients qu'ils devront bientôt se trouver une place sur un marché du travail qui exige une main-d'oeuvre de plus en plus qualifiée et qui valorise les diplômes. Ils craignent le chômage et ils ont hâte d'acquérir leur autonomie financière.

De plus, le secteur scolaire dans lequel ils sont classés implique l'activité de divers types d'intervenants, dont il nous faut connaître puis comprendre la position sociale et les actions en regard du problème identifié. Il faut aussi prendre en compte l'évolution du système scolaire et l'évolution de la réglementation de l'obligation scolaire en considérant le contexte démographique, organisationnel et économique où évoluent ces intervenants scolaires. Une telle identification permettra de clarifier la question de départ et conduira peut-être au développement de solutions efficaces et "socialement écologiques", c'est-à-dire en harmonie avec les multiples autres dimensions de la vie humaine des individus et des groupes concernés et dans le respect réel de leurs particularités.

Pour cerner l'objet de recherche ainsi spécifié, nous avons privilégié un processus de recherche inductif devant nous conduire à la génération puis à l'articulation d'hypothèses pertinentes pour interpréter le phénomène étudié. Pour présenter rapidement notre processus de recherche, nous empruntons le modèle de Cattle (1971) rapporté par André Ouellet dans Processus de recherche. Une approche systémique (1981). Ce modèle est présenté dans le schéma 1 (placé en annexe). Ce schéma se lit de bas en haut.

Le processus de recherche inductif exige, tout comme le processus déductif: a) une connaissance relativement maximale de la documentation scientifique produite sur le sujet et ses aspects connexes; b) une perception également maximale du problème à cerner, que le chercheur aura acquise ou acquerra en se mettant à l'écoute des divers partenaires impliqués dans le problème qui est à

---

2 L'approche systémique dont il est question dans ce texte est en réalité l'application de notre perception de l'approche systémique à l'étude d'un problème scolaire difficile et très concret.

l'orgine et qui justifie socialement le dégagement de fonds publics pour développer une telle recherche.

L'approche systémique et inductive exige du chercheur ou de la chercheuse l'intériorisation d'une première synthèse des éléments théoriques et pratiques. Le processus d'une recherche inductive ne part pas du vide ou du néant, mais s'appuie sur une première synthèse de l'initiateur ou de l'initiatrice qui oriente celui-ci ou celle-ci dans l'exploration d'un problème dont toutes les dimensions théoriques et pratiques ne sont pas encore clairement perçues et nettement spécifiées sous le mode de l'écrit.

Pour articuler notre processus de recherche, nous avons retenu les éléments principaux de problématique illustrés au schéma II présenté en annexe. Soit:

a) Étude à partir du cheminement scolaire de l'élève ou aspect longitudinal. Pour chaque élève, ce cheminement a été constitué à partir de ses bulletins scolaires depuis le début de ses études primaires jusqu'en 4e année d'études secondaires.

b) Choix d'une seule cohorte d'élèves à l'intérieur d'une seule commission scolaire. Ce choix fut effectué à l'aide de critères théoriques tels: i) représentation d'un milieu rural et d'un milieu urbain, ii) regroupement de quartiers placés sur un registre très étendu en regard de l'indice de développement socio-économique du ministère de l'Éducation, allant de la position très favorisée à la position défavorisée, iii) présence d'un pourcentage d'élèves classés au professionnel court et d'élèves classés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au secondaire voisins des moyennes provinciales pour chacun de ces groupes.

c) Analyse comparative entre les quatre secteurs scolaires: voie pratique (difficulté d'adaptation et d'apprentissage), professionnel court, professionnel long, enseignement général.

d) Développement d'une approche systémique considérant simultanément les élèves (dossiers scolaires, entrevues et observation de leurs comportements en classe théorique puis pratique) et les divers agents éducatifs impliqués auprès d'eux (enseignants, direction de l'école, professionnels non enseignants).

Une telle analyse des interactions entre les agents éducatifs et les sujets impliqués dans un cheminement éducatif est centrée sur la recherche de la signification de l'expérience scolaire pour celui qui la vit et l'identification puis l'interprétation des rapports qui sont tissés autour de lui. L'attention du chercheur est centrée sur l'élève et sur l'expérience éducative qu'il vit et telle qu'il la vit. Il s'agit d'identifier la signification de cette expérience pour le sujet qui y est impliqué.

3° Le fait en tant que phénomène et essence deschoses. L'on s'attarde alors à ce qui constitue la nature intime et spécifique d'un être, d'une chose, d'un événement, d'une situation, d'une organisation, d'une réalité sociale. Appliquée aux sciences de l'éducation, cette recherche du sens scrute la signification implicite ou explicite, reconnue ou inavouée de l'ensemble de l'expérience éducative proposée aux jeunes en regard a) de leur développement personnel aux plans affectif, intellectuel et social, b) du développement économique et social de leur collectivité aux plans culturel, technique, technologique, social et politique, c) du développement de leurs aptitudes à s'insérer dans le courant des générations pour leur évolution personnelle, en harmonie avec leurs milieux familial et social. À ce niveau, la recherche du sens renvoie

aux objectifs de l'éducation et aux fonctions de l'école pour l'individu, sa famille et la collectivité sociale, économique et politique qui les encadre. Ce qui est questionné, c'est le choix de société dans laquelle s'enracine l'éducation.

Suite à cette distinction du "fait éducatif" selon trois niveaux, je propose que la recherche de la signification ou des significations du "fait éducatif" soit réservée pour qualifier les deux seuls niveaux qui se défendent et se justifient au plan théorique soit le fait en tant qu'expérience et observation et le fait en tant que phénomène et essence des choses.

### 3- Interrogations que suscitent le rapport du chercheur au "fait éducatif"

Malgré ce qui précède et afin de tenir compte des limites du présent exposé et de l'état actuel de ma réflexion et de l'évaluation en cours du processus de recherche dans lequel je suis actuellement engagée; je me limiterai à tenter de répondre aux questions de cet atelier en m'attardant au deuxième niveau seulement du "fait éducatif": celui qui est centré sur la recherche du sens de l'expérience éducative pour celui qui y chemine soit l'élève, et ceux qui l'encadrent, le supportent ou le distraient et (ou) le ralentissent soient les agents éducatifs (enseignant, personnel d'encadrement) la famille et le milieu social de l'élève.

Brièvement, j'aborderai successivement chacun des aspects portés à notre attention par les organisateurs de cet atelier: 1° la définition de la scientificité, 2° l'explication des faits, 3° les schèmes de compréhension.

#### 1° La définition de la scientificité:

Tous les méthodologues s'accordent pour proclamer que la scientificité repose sur la fidélité des informations retenues et sur la validité interne et externe de chacune des parties et de l'ensemble du processus de sélection, de cueillette, d'analyse et d'interprétation des données ou faits que ceux-ci soient observés directement par le chercheur ou recueillis à travers le récit de l'expérience des sujets impliqués directement ou indirectement dans le phénomène ou "fait éducatif" analysé.

La fidélité des informations posent habituellement peu de problème puisqu'il suffit généralement de pré-tester systématiquement, selon les normes en vigueur, les instruments d'observation, les schémas d'entrevues et les grilles d'analyse de documents jusqu'à ce que le niveau de fidélité des informations recueillies ne laisse plus aucun doute sur la possibilité pour le chercheur d'utiliser ces informations en toute confiance.

Après consultation de quelques-uns des nombreux travaux touchant l'un ou l'autre aspect du problème de recherche identifié au départ, il est apparu nécessaire et même indispensable que l'équipe de recherche construise elle-même chacun de ses instruments de cueillette et d'analyse de l'information. Le schéma I, que j'ai déjà présenté, donne une vue rapide de la nature des informations recueillies et analysées. Chacun des instruments utilisés ont été testés par plusieurs chercheurs selon les normes applicables pour chaque type d'instrument.

L'application de la validité interne et externe risque d'inquiéter plus sérieusement le chercheur. Permettez-moi ici de vous présenter brièvement comment à l'occasion de la recherche sur le secondaire professionnel court nous avons satisfait cette exigence, centrale à mon avis, de la scientificité d'un processus de recherche.

La validation permet de savoir si chacun des instruments développés peut cerner réellement ce qu'il doit identifier. Un instrument est logiquement valide s'il mesure (dans ce cas-ci s'il explore et permet d'observer) les traits spécifiques pour lesquels il a été défini et utilisé. La validité interne assure l'interprétation des résultats obtenus alors que la validité externe répond à la question de la généralisation des résultats.

Dans une démarche inductive exploitant principalement des données qualitatives, la validité interne et la validité externe[3] sont des conditions indispensables à la rigueur du travail de recherche et à la crédibilité qui peut être ainsi attribuée aux résultats obtenus. Les conditions assurant cette validité sont rarement précisées. Dans la recherche en cours, pour supporter la rigueur intellectuelle et l'éthique professionnelle des chercheurs, nous avons retenu plusieurs moyens. Certains concernent la validité interne, d'autres la validité externe.

Validité interne. Voici les quatre principaux moyens qui la supportent:
1- l'utilisation de l'analyse comparative qui nous assure que nous n'attribuerons pas, sous un mode exclusif, aux élèves du professionnel court des caractéristiques qui sont aussi observables chez les élèves de l'enseignement professionnel long ou de l'enseignement général;
2- l'exploitation des informations enregistrées sur les bulletins scolaires de l'élève depuis le début de ses études primaires jusqu'au moment de la dernière cueillette d'information. Il nous a semblé nécessaire de saisir l'histoire du sujet ou les événements qui ont pu perturber son évolution scolaire. Ce dossier scolaire était aussi un moyen de stimuler la mémoire des élèves et des décrocheurs que nous devions rencontrer;
3- les biais de sélection de l'échantillonnage ont été contournés, en retenant l'ensemble des élèves de la voie pratique et du professionnel court inscrits en 3e année du secondaire à l'intérieur de la Commission scolaire régionale retenue, plus un nombre équivalent d'élèves de l'enseignement général sélectionnés au hasard au prorata de la population de chacune des écoles de la Commission scolaire régionale de Tilly en 3e secondaire de l'enseignement général;
4- le problème de la perte de sujets a été contourné en réalisant des entrevues auprès des décrocheurs.

Cependant, l'aspect le plus novateur de la construction et de la validation de nos instruments d'observation et d'analyse demeure l'application à chacune de nos opérations de recherche de la logique systémique de type inductif, déjà présentée pour définir l'orientation générale de la recherche. Nous exploitons trois types d'instruments. Le premier est fondé sur l'analyse quantitative (il s'agit des dossiers scolaires), alors que les autres instruments s'inscrivent dans l'univers de l'analyse qualitative, utilisent les techniques

---

3 Comme c'est le cas dans le cadre d'une démarche déductive exploitant des données quantitatives ou qualitatives.

de l'entrevue semi-dirigée (entrevues auprès des divers groupes: élèves, décrocheurs, enseignants(es), etc.) et exploitent les ressources de l'observation directe des comportements des élèves (observation du temps scolaire). Ces trois types d'instruments, même s'ils renvoient à des techniques de recherche différentes, s'articulent et interagissent les uns sur les autres, contribuant ainsi à accroître la validité interne de chacun des pas de la recherche.

En effet, la spirale (schéma I) "induction, observation, analyse, synthèse et déduction" structure chacune des étapes de chacun des volets de l'ensemble de l'étude du phénomène du secondaire professionnel court. À l'intérieur de la spirale générale de notre démarche inductive, il faut voir tout un enchaînement de spirales qui structurent et articulent chacun des moments de cette recherche. De la sorte, les résultats de la première étape de la recherche (ici les dossiers scolaires) ont servi à articuler toute la recherche par entrevues auprès des élèves), (c'est aussi le cas des décrocheurs) depuis le développement du schéma d'entrevue, l'échantillonnage, le déroulement de l'entrevue, la création de la grille de transcription des entrevues puis l'articulation de la grille d'analyse et enfin, l'analyse elle-même. D'autre part, nos 140 entrevues semi-dirigées auprès des élèves ont été précédées de 106 heures d'observation des élèves pendant leurs séances d'enseignement de français puis d'enseignement professionnel théorique et pratique. Il en fut ainsi pour les entrevues auprès des enseignants, des directeurs et des professionnels non enseignants.

Validité externe. Elle concerne la généralisation de nos observations au delà de la Commission scolaire régionale choisie. Les critères théoriques retenus, et précédemment présentés pour choisir la commission scolaire qui nous servirait de lieu d'étude, fournissent déjà une certaine garantie théorique de la validité externe ou de la généralisation possible de nos résultats de recherche. Sur cette question, il faut que les chercheurs concentrent leurs réflexions et appliquent leur jugement critique. Les moyens de garantir la validité externe des résultats de l'analyse qualitative ne peuvent être fournis qu'à moyen ou long terme, contrairement aux données quantitatives dont les chercheurs peuvent sortir les résultats en assurant que ceux-ci sont statistiquement valides et généralisables à 95% ou 99%. La validité de l'analyse qualitative s'établit progressivement sur le modèle de l'oeuvre d'art qui n'acquiert sa valeur artistique réelle qu'après avoir été contemplée par un nombre suffisant d'experts et d'analystes. Il en est de même des résultat de l'analyse qualitative; leur validité et leur généralisation ou leur utilisation pour des vérifications ultérieures dépendent largement du consensus qu'ils peuvent recueillir dans le milieu scientifique et dans le milieu des partenaires et des intervenants impliqués dans le problème étudié. Pour nous, ces derniers sont les élèves, leurs parents, les enseignant(es) et tous les autres agents éducatifs ou autres concernés par la démocratisation de l'éducation scolaire.

Pour le moment, nous sommes portés à croire que les résultats d'une analyse et son interprétation peuvent être jugés scientifiquement valide quand ils satisfont une portion suffisante de la communauté scientifique qui les reprend et les recommande à ses membres - n'est-ce pas ce qu'on appelle la reconnaissance scientifique? Celle-ci implique, au plan de l'explication ou de l'interprétation qui est proposée, une acceptation, une adhésion puis une adontion. Voilà pourquoi je dis que cela se fait un peu sur le modèle de la consécration de l'oeuvre d'art.

Une telle définition de la scientificité exige une très grande humilité du chercheur car ce qui est retenu et reconnu aujourd'hui peut durer mais peut aussi être complété, dépassé et même contredit par la relève scientifique qui renouvelle sans cesse le regard du Chercheur sur le Fait éducatif. Tous deux sont éternels si bien que les discussions d'aujourd'hui peuvent nous permettre de cheminer, mais le but à atteindre recule au rythme des bonds des chercheurs. N'est-ce pas ainsi que s'actualise l'évolution scientifique selon le modèle qui caractérise toute évolution qu'elle soit technologique, sociale ou scientifique.

2° L'explication des faits:

L'explication des faits, ici l'explication du "fait éducatif", est un développement destiné à éclairer le sens de celui-ci afin de pouvoir en rendre compte de la façon la plus exhaustive possible. Ce développement doit permettre d'éclairer les intentions et les conduites individuelles et collectives observées ou expérimentées. Les intentions et les conduites expérimentées sont relatées dans les propos recueillis par les informateurs qui fournissent le matériel de recherche analysé.

L'explication du "fait éducatif" de deuxième niveau tel qu'il peut être saisi par l'observation et les expériences relatées dégage progressivement la trame qui supporte la multiplicité des observations et expériences recueillies et permet au chercheur d'approcher de plus en plus, de saisir de mieux en mieux, la réalité éducative qu'il veut expliquer. Ce travail d'explication s'approche de la technique du peintre qui par des retouches successives arrive à donner la vie à son oeuvre. Le chercheur par son travail d'analyse et de réflexion reconstitue progressivement et par retouches successives les liens qui permettront de dégager de l'amas des faits recueillis la structure complexe qui rendra compte de la réalité éducative dans ses multiples dimensions. Ce travail d'analyse et de réflexion se fait souvent dans la pénombre parce que le chercheur même s'il connaît très bien les travaux de ses contemporains et de ses prédécesseurs, avance dans un univers peu exploré. À mon avis, seul le chercheur qui accepte de tâtonner, c'est-à-dire de faire de nombreux essais en divers sens, peut arriver à comprendre réellement la complexité du fait éducatif à expliquer. Dans ce type d'explication seul peuvent arriver à bon port, les chercheurs qui sont capables de tolérer l'insécurité qui accompagne nécessairement les explorateurs qui avancent dans un univers non cartographiés avec un itinéraire forcément un peu flou. À mons avis, c'est le seul moyen de découvrir la compréhension du "fait éducatif" et de la faire avancer vers une explication maximale. Celle-ci incite le chercheur à pousser toujours plus loin sa réflexion et ses investigations vers un approfondissement de la compréhension du sens réel de l'expérience éducative pour les acteurs et les spectateurs qui sont impliqués dans cette oeuvre de création collective. La connaissance que le chercheur acquiert ainsi du "fait éducatif" le conduit vers une perception de plus en plus claire de la réalité investiguée. Cette perception il l'exprime par une structure d'idées, de concepts et d'images qui articulés entre eux prennent la forme de schèmes de compréhension. Il peut alors les présenter à ses collègues et aux agents éducatifs et profiter ainsi de l'apport d'une confrontation créatrice. C'est alors qu'il arrivera à compléter l'explication qu'il a réussit à dégager à travers son long et périlleux processus de recherche.

3° Les schèmes de compréhension:

Les schèmes de compréhension sont en réalité des outils que le chercheur se donne pour structurer les faits observés ou le phénomène analysé et pour les interpréter. Puis les schèmes servent à communiquer les résultats ou l'explication des faits que le chercheur a pu dégager de son travail d'analyse.

Le schème et ici le schème de compréhension structure le mouvement d'ensemble d'un objet, d'une réalité, d'un processus. Il permet de disposer les parties ou éléments d'un ensemble abstrait, d'un phénomène ou d'un système complexe pour dégager les caractéristiques durables de cet ensemble ou phénomène. Le schème de compréhension permet de tenir compte de l'ensemble d'un système formé de phénomènes solidaires ou chacun dépend des autres et ne peut être ce qu'il est que dans et par sa relation avec eux. Le schème de compréhension permet donc de rendre compte de la complexité du phénomène éducatif comme réalité sociale vivante et mouvante dont les propriétés ne résultent pas de la simple addition des propriétés de ses éléments mais de l'ensemble des relations entre ses éléments. C'est ainsi que les schèmes de compréhension peuvent permettre de rejoindre le principe interne d'unité du phénomène éducatif.

Le schème de compréhension devient alors l'outil qui permet de dépasser les apparences et même les caractéristiques de chaque élément du "fait éducatif", que ce soit la relation maître-élève dans l'acquisition de telle notion, la relation origine sociale et rendement scolaire, etc... pour comprendre et expliquer la complexité du phénomène éducatif lui-même. Dans le projet où je suis engagée, le développement des schèmes de compréhension nous permettra de dégager le fil conducteur ou le principe interne d'unité susceptible d'expliquer les nombreuses interactions que nous avons observées d'une part en ce qui concerne personnellement l'élève entre son cheminement et son expérience scolaire (son rendement scolaire actuel, la nature de son implication dans le projet pédagogique qui lui est proposé, les caractéristiques sociales et culturelles de sa famille, ses relations avec les pairs développées à l'intérieur et (ou) à l'extérieur de l'école, ses relations avec les enseignants, ses relations avec le personnel d'encadrement, ses aspirations scolaires et professionnelles, etc...) et, entre, les résultats dégagées de l'observation du comportement de ces mêmes élèves (pendant les classes d'enseignement théorique puis pratique) et d'autre part la pratique professionnelle des enseignants et du personnel d'encadrement et les représentations que ceux-ci se font des divers groupes d'élèves. Ces représentations touchent plus spécifiquement les groupes d'élèves qui n'adhèrent que très partiellement et, presque à contre coeur, aux objectifs proposés par l'école.

Les schèmes de compréhension sont donc des outils conceptuels permettant d'articuler la structure qui explique la multiplicité des faits observés et des expériences relatées. Ils permettent au chercheur de dégager la signification réelle de l'expérience éducative pour les sujets qui y sont impliqués, de tirer de l'amas des observations et des expériences le fil conducteur, le système qui peut rendre compte de la multiplicité des facettes de la réalité éducative et ainsi expliquer le sens du phénomène étudié.

## Conclusion

L'explication des faits par les causes et l'explication du phénomène éducatif par la recherche de sa signification répondent à deux logiques et à deux approches de la réalité éducative. Dans ce sens, elles sont conflictuelles puisque chacune fait appel à une définition de l'objet, à un processus méthodologique et à un mode d'explication du "fait éducatif" qui lui sont propres. Le chercheur doit prendre l'une ou l'autre approche, il ne peut pas essayer de les amalgamer sans mettre en péril la scientificité même de son activité de chercheur. Cependant à l'intérieur du vaste champ des sciences de l'éducation, il me semble que ces deux approches peuvent être complémentaires et se stimuler réciproquement. Les résultats de la perspective causale questionnent alors ceux qui cherchent les significations du phénomène éducatif, et, inversement les schèmes de compréhension peuvent stimuler les adeptes de l'explication par les causes à s'engager dans la vérification d'hypothèses nouvelles pour eux.

Les quelques réflexions que je viens de vous livrer me situent très loin de l'approche de Popper et de l'explication par les causes. Ma pratique de recherche et mes intuitions sociologiques cohabitent mieux avec Kuhn, Feyerabend et Feuer; car le regard que je porte sur la réalité s'oriente presque toujours, plutôt spontanément, vers la recherche du sens de l'ensemble du phénomène éducatif en évolution. Je compte, maintenant, sur vos critiques pour poursuivre mes réflexions et structurer ma démarche de recherche vers plus de cohérence, plus de rigueur et plus de profondeur.

Bibliographie


BERTAUX, Daniel, Destins personnels et structure de classe, PUF, Vendôme, 1977, 322 p.

BOURDIEU, Pierre, La reproduction: éléments pour théorie du système d'enseignement, Ed. de Minuit, Paris, 1970, 282 p.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude, Le métier de sociologue, Mouton/Bordas, Paris, 1968, 432 p.

CÔTÉ, Pierre, sous la direction de Marcelle Hardy, Les enseignants du professionnel court: leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves, R-160, INRS-Éducation, février 1983, 228 p.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, Les élèves de l'enseignement professionnel court: manifestations d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes, R-157, INRS-Éducation, décembre 1982, 107 p.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, L'encadrement professionnel des élèves du professionnel court: pratique et discours sur une pratique, R-158, INRS-Éducation, janvier 1983, 84 p.

COLEMAN, James S. et al., Equality of Educational Opportunity, Governement Printing Office, (Washington, D.C., U.S.A.), 1966.

GLASER, Barney G. et STRAUSS, Anselm, The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Aldine, Chicago, 1977 (8e ed.), 271 p.

GRAWITZ, Madeleine, Méthodes des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1974 (2e ed.), 1076 p.

HARDY, Marcelle, RHÉAUME, Denis, CARTER-GAGNÉ, Marlen, Caractéristiques des élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire - Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires, Direction de la recherche, Secteur de la planification, Ministère de l'Éducation, Québec, novembre 1981, 218 p.

HARDY, Marcelle, CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, BERGERON, Hélène, CÔTÉ, Pierre, Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, Direction de la recherche, Secteur de la planification, Ministère de l'Éducation, Québec, novembre 1982, 568 p.

OUELLET, André, Processus de recherche, Une approche systémique, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1981, 268 p.

TREMBLAY, Marc-Adélard, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, McGraw Hill Ed., Montréal, 1968, 447 p.

WILLIS, Paul, Learning to Labor, Saxon House, London, 1977, 205 p.

SCHEMA 1

## PROCESSUS DE LA RECHERCHE SUR LE PHÉNOMÈNE DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT DANS LE CADRE D'UNE DÉMARCHE INDUCTIVE (4)

7- Ces hypothèses pourront être vérifiées par d'autres équipes dans d'autres milieux (déduction).

6- Dégagement d'un réseau d'hypothèses susceptibles d'expliquer le phénomène du secondaire Professionnel court.

5- Synthèse des résultats de l'analyse de chacun des volets de l'étude

- Dégagement des liens théoriques mettant en relation:
  1. les résultats des observations et des premières analyses;
  2. les hypothèses de départ;
  3. les résultats obtenus par d'autres équipes de recherche au Québec et dans d'autres pays.

4- Observations et premières analyses:
Seuls les dossiers scolaires ont été traités selon un modèle quantitatif, toutes les autres observations font l'objet d'une analyse qualitative structurée.
. Dossiers scolaires (574 dossiers scolaires ont été reconstitués puis analysés);
. Entrevues auprès des élèves (140 entrevues semi-dirigées de 60 minutes);
. Observation du temps scolaire (106 séances d'observation d'une heure chacune);
. Entrevues auprès des enseignants (30 entrevues d'une durée moyenne de 90 min.);
Entrevues auprès des professionnels non enseignants et des directeurs d'école (12 entrevues d'une durée moyenne de 90 à 120 minutes)

3- Déduction des conséquences des hypothèses et de l'identification du problème pour la construction des instruments d'observation (grille de reconstitution du cheminement scolaire, grille d'observation du temps scolaire, schéma d'entrevue pour chacun des groupes rencontrés...), puis des instruments d'analyse (grille d'analyse du cheminement scolaire, grille d'analyse des rapports de l'observation du temps scolaire, développement d'une grille d'analyse pertinente pour chacun des groupes d'individus rencontrés en entrevue (élèves, enseignants, professionnels non enseignants, direction d'école).

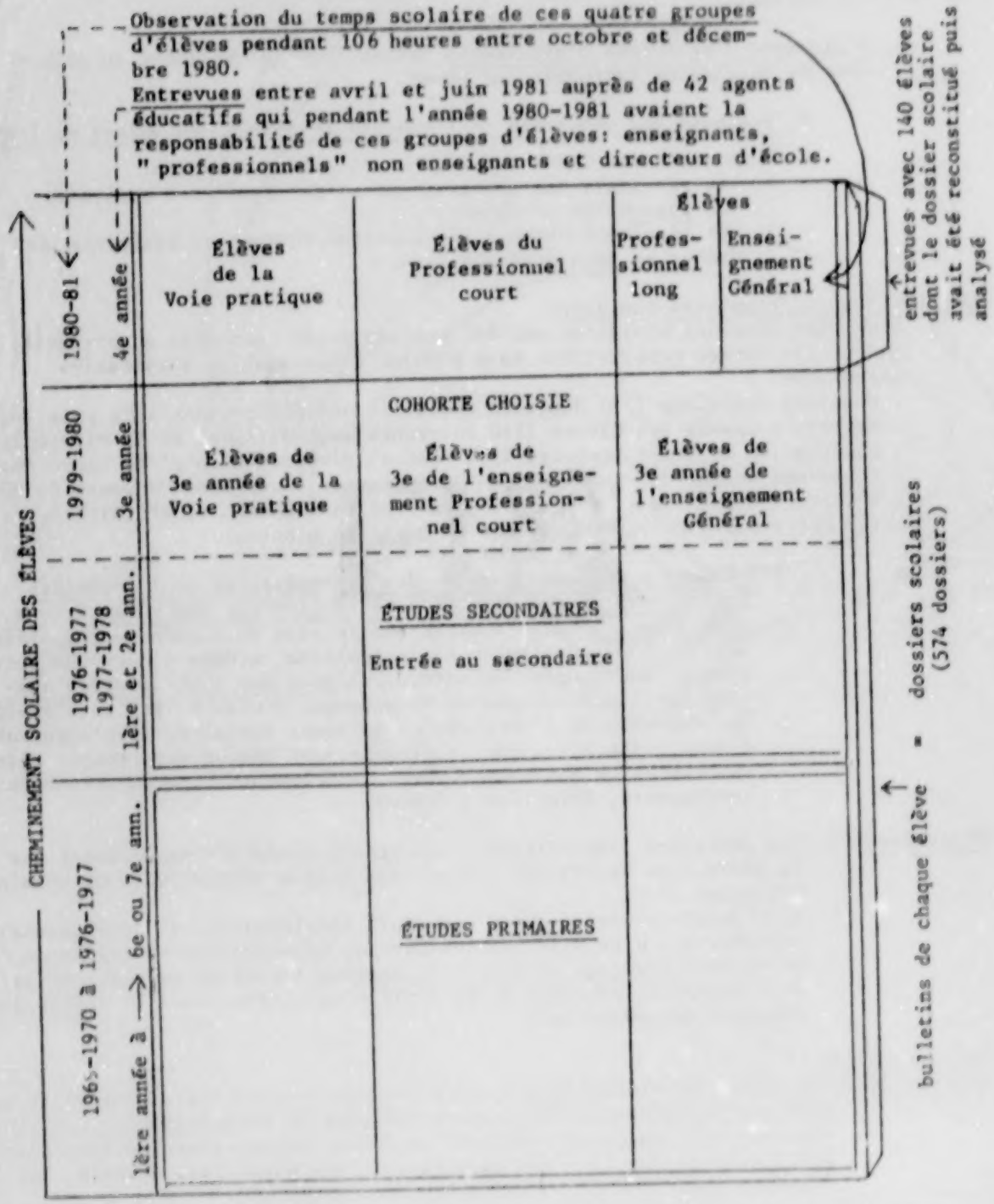
2- Hypothèses: 1. les problèmes identifiés par les agents éducatifs ne relèvent pas de la génération spontanée, ils ont une genèse ⇒ importance du cheminement scolaire;
2. la réussite scolaire des élèves puis l'orientation ou le classement scolaire qui s'en suit sont en partie, dépendant de l'origine sociale de ceux-ci (origine sociale = 1. capital social et culturel de la famille de l'élève; 2. position de la famille de l'élève dans le réseau des rapports de production).

1- Identification du problème: Les élèves du Professionnel court ont des difficultés scolaires et reçoivent une formation professionnelle démunie de reconnaissance sociale; ils sont une source de problèmes et d'inquiétudes pour les enseignants, les "professionnels" non enseignants, les directions d'école, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.

(4) La structure de ce schéma est présenté par André OUELLET dans Processus de recherche Une approche systémique, Presses de l'Université du Québec, 1981, p. 24. L'auteur s'est inspiré de Cattle, R.B., Handbook of Multivariate Experimental Psychology, Rand McNally and Col, Chicago, 1971, p. 16.

## SCHÉMA II

## ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE QUI STRUCTURE L'ÉTUDE DU PHÉNOMÈNE DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL COURT


Observation du temps scolaire de ces quatre groupes d'élèves pendant 106 heures entre octobre et décembre 1980.
Entrevues entre avril et juin 1981 auprès de 42 agents éducatifs qui pendant l'année 1980-1981 avaient la responsabilité de ces groupes d'élèves: enseignants, "professionnels" non enseignants et directeurs d'école.
CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES
1980-81
4e année
1979-1980
3e année
1976-1977
1977-1978
1ère et 2e ann.
1965-1970 à 1976-1977
1ère année à 6e ou 7e ann.
Élèves de la Voie pratique
Élèves du Professionnel court
Élèves
Profes-sionnel long
Ensei-gnement Général
COHORTE CHOISIE
Élèves de 3e année de la Voie pratique
Élèves de 3e de l'enseignement Professionnel court
Élèves de 3e année de l'enseignement Général
ÉTUDES SECONDAIRES
Entrée au secondaire
ÉTUDES PRIMAIRES
entrevues avec 140 élèves dont le dossier scolaire avait été reconstitué puis analysé
dossiers scolaires (574 dossiers)
bulletins de chaque élève